INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO E A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NO ÂMBITO DE UMA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INTER/ MULTICULTURAL*

Defende-se neste trabalho que o professor, através da metodologia de investigação-ação, pode produzir dois tipos de conhecimento científico; um que se baseia no professor como investigador (o professor como etnógrafo) e outro que se baseia no desenvolvimento de dispositivos pedagógicos (o professor como educador). A formação deste professor, simultaneamente investigador e educador, realiza-se através da concretização do que denomina-se a interface da educação intercultural. O desenvolvimento desta interface torna possível a gestão da diversidade pelo professor. Esta diversidade, presente quer na escola quer na sala de aula mais especificamente, pode ser vista como uma fonte de riqueza para o aprofundamento da natureza democrática da escola e do sistema educativo.

* Este trabalho baseia-se na comunicação com o mesmo título apresentada no VIII Colóquio da Secção Portuguesa da AIED/INES.

Investigadores do Centro de Investigação e Intervenção Educativa (CIIE) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
0. Roteirizar

1. A natureza mestiza e poliglota da educação: riqueza e/ou fonte de vulnerabilidade?

2. Uma formação de professores de qualidade só é possível quando baseada na diversidade e num processo de <negociação da diferença> (Enguix, 1996). O gatilho da eficácia desta formação — que fará a ruptura com a formação tradicional de professores (baseada na homogeneidade e num processo <centracion-dia diferença> — pode ser encontrado no desenvolvimento do investigador coletivo num processo de investigação-ação.

No entanto, a consolidação desta proposta depende de uma resposta bem sucedida à seguinte crítica dirigida à metodologia de investigação-ação:

"A interpretação da vida e a sentido prático, por um lado, e a explicação objetivo, por outro, são dois lados diferentes e distintos de uma tentativa de ser humano conhecer o seu mundo. São simultaneamente contraditórios e corretos, cada um à sua maneira. Na base desta análise, a investigação-ação não é nem investigação, nem ação. É o discurso organizado pela nossa classe média para monopolizar simultaneamente o poder institucional e a revolução, a teoria e a prática, a tecnologia e a crítica, num discurso binário que é ao mesmo tempo crítico, emancipatório, feminista, qualitativo, inter-pretativo, normativo e orientado para a ação" (Callensseit, 1996: 15).

3. O primeiro passo na formação de professores para a diversidade é constituído pela assunção de uma postura de investigação-ação para que o professor adquira a capacidade de <travessar fronteiras> (a ação pode abrir a possibilidade de investigação que a alimenta). O segundo passo na formação de professores para a diversidade constitui-se pela assunção da metodologia de investigação-ação através do concepto do professor-investigador (sendo o objetivo a produção no professor de um pensamento multicultura).

4. O campo de recontextualização pedagógica e a autonomia relativa: a produção de conhecimento pelo professor depende, crucialmente, do grau do desenvolvimento do campo de recontextualização pedagógica.

5. Através da metodologia de investigação-ação o professor pode produzir dois tipos de conhecimento-<científico> (a articulação lógica e original) de dados que não se tinham articulado até aquele momento: a <síntese científica>; a produção dos dois tipos de conhecimento envolve a transformação de ação (intativa em conhecimento sistêmico); um que se baseia no professor como investigador (o professor como etnógrafo); o outro que se baseia no desenvolvimento de dispositivos pedagógicos (o professor como educador).

6. O campo de reconcontextualização pedagógica e a gestão da heterogeneidade: a realização dos dois tipos de conhecimento referidos no ponto 4 depende do desenvolvimento da interface de educação intercultural onde a gestão da diversidade se concretiza (quanto mais forte o campo de reconcontextualização pedagógica mais se obtem as condições necessárias para o desenvolvimento desta interface).

7. A autonomia relativa e a interface entre a descodificação da texto e a sua recodificação: o campo de reconcontextualização pedagógica e os dois momentos da transformação do texto.

8. A formação do professor capaz de produzir os dois tipos de conhecimento anteriormente referidos (professor-ética e professor-educador) depende de uma formação inicial e contínua 1) no que Giddens refere como o <triângulo disciplinar> (Antropologia, Sociologia e História) e 2) em Educação. A preocupação com o conhecimento e com práticas de investigação, particularmente investigação-ação, está sempre presente ao longo de todo o processo de formação. O objetivo final desta modalidade de formação de professores é: 1) a formação de professores «não-dualistas», 2) a formação do professor inter/cultural (não em oposição mas legênárico face ao «professor monocultural»), e 3) a formação do professor como promotor de bilinguismo cultural.

1. A «natureza mestiza e poliglota» da educação: riqueza e/ou factor de vulnerabilidade?

Em 1992, António escrevia:

«O paradoxo das Ciências da Educação (mal-amadas dentro do carácter doméstico dos práticas educativas, em consequência da natureza mestiza e.
polígita das suas raças através das diferentes línguas que usamos e ainda pela complexidade de representações que elas fornecem está, sem dúvida, relacionada com o facto de uma tal "impureza" (porque ainda mais acentuada do que nos outros campos) não permitir esquecer facilmente que o reconhecimento da heterogeneidade e da temporalidade, consideradas como intrínsecas, constituem exatamente as condições fundamentais do trabalho científico no quadro das ciências humanas e sociais. (Arboino, 1992: 8).

Esta afirmação de Arboino, que evidencia aspectos específicos das Ciências de Educação, poderá constituir um bom ponto de partida para uma reflexão sobre algumas potencialidades destas ciências, quer no que respeita à produção de conhecimento, quer relativamente à possibilidade de contribuir para o desenvolvimento de actores sociais em formação. O que se pretende analisar neste trabalho são idéias que podem existir entre o desenvolvimento de uma acção (pedagógica) num processo de formação (que seja de crianças e adolescentes que de adultos e portanto também de professores) e os processos de produção e reprodução de conhecimento. Defender-se-á também que, na linha do que sinalizara Arboino, a situação de campo de saber é assim considerada que informa as Ciências de Educação em geral resulta em boa parte do facto de estas ciências não procurarem desenvolver habitualmente as suas práticas e as suas acções no quadro da sua própria especificidade epistemológica e metodológica, das línguas e de que recorrem a objetivos que prosseguem.

Na verdade, a sua heterogeneidade, a temporalidade e o carácter poliglota da comunicação a que se recorre no seu interior e de que faz Arboino, constituem simultaneamente o seu caráter específico e portanto o seu poder, mas não também fator de uma enorme vulnerabilidade. É isto que tem conduzido a que vários autores admitem, com frequência que, em formação, face à produção de conhecimento científico oferecido pelas diversas ciências duras, o papel da acção pedagógica se reduza a traduzir e simplificar conhecimento científico de forma a tornar possível a comunicação pedagógica essencial para que a aprendizagem aconteça. Assim sendo, segundo estes autores, a acção pedagógica que tem lugar nos diferentes processos de formação não constituiria uma área favorável ao desenvolvimento de investigação, limitar-se-ia a

usar os produtos de investigação científicos por outras ciências através de processos de elaboração específicos de cada área e, a sua função seria simplesmente a de traduzir e simplificar, clarificar os conhecimentos de forma a acessar a uma comunicação pedagógica com o actor social em formação.

Ora, o que se pretende defender aqui é que uma formação de qualidade, por exemplo, uma formação de professores, só é possível quando tem em conta a diversidade e quando se atua atendendo o "negociação da diferença" (Gong, 1990). A excelência desta formação - que gui e a ruptura com a formação tradicional de professores (baseada na homogeneidade e num modelo "universal da diferença") - poderá ser muito provavelmente encontrada através de um processo de investigação-acção. O trabalho do formador e do professor, não terá de, não deverá mesmo, limitar-se forçosamente a essa actividade de tradução/reprodução do conhecimento científico simplificado, mas poderá constituir uma actividade de investigação com características próprias desenvolvidas na complexidade das relações estabelecidas no tecido socio-cultural e psico-afetivo onde ocorre a acção pedagógica. De facto, assim, que ela não é forçosamente uma actividade que se limita à reprodução de conhecimento científico mas sim, uma actividade relacionada com uma produção de saber que tem lugar numa área específica do conhecimento e que é desenvolvida de uma outra forma através de um processo de construção/eleboração que lhe é próprio.

Era o tipo de debate que seve (e tem tido) lugar relativamente ao difícil processo de independização epistemológica da pesquisa em Ciências Humanas em relação às perspectivas positivistas dominantes que tradicionalmente orientam as actividades de investigação, e surge geralmente em relação com o debate sobre o recurso a metodologias qualitativas e quantitativas aos problemas de objectividade/implicação no objecto de estudo. O que se discute no presente trabalho é o mesmo tipo de questões mas agora não relativamente à pesquisa sobre problemas educativos mas, sim, relativamente a produção de conhecimento no interior do próprio processo de formação.
Ciências Humanas. Essa tendência, como é bem sabido, já se revelou reduzir e empobrecer da qualidade da produção e do ensino das Ciências de Educação. A tese de que se irá desenvolver consiste, pois, em afirmar que na formação desenvolvida na ação pedagógica, a produção de conhecimento poderá acontecer no próprio exercício da ação pedagógica. E poderá acontecer se o formando/professor agir como investigador, numa actividade de permanente questionamento aos diferentes níveis dos significados de que está a fazer, num viver crítico entre a ação que desenrola com os formandos/alunos (ação pedagógica) e a produção de conhecimento que consegue através e por meio dos alunos em processo, portanto de investigação-ação.

2. Actividade pedagógica e investigação-ação

Considerando que no decurso de um processo de ensino-aprendizagem se está a formar a ação pedagógica, e tendo também presente que pesquisa, ação e formação são as três componentes que idealmente constituem a investigação-ação, é evidente que se está a descobrir este professor como alguém que, no decurso da ação pedagógica, está implicado num processo de investigação-ação. Mas esta afirmação, porque polémica, não poderá ser feita sem que se analisem as razões que conduziram ao seu enunciado. Afiirmado disso, como se sabia, a propria aceitação da investigação-ação como forma criativa, de pesquisa e de intervenção no social é, por vezes, objecto de algumas reservas. Portanto, a consolidação desta tese depende de uma resposta bem sucedida às críticas que são feitas ao próprio processo de investigação-ação.

Num artigo recente, Staf Callewaert (1996: 16) afirma, por exemplo, que:

«A interpretação da vida e o sentido prático, por um lado, e a aplicação objetiva, por outro, são dois lados diferentes e distintos das tentativas do ser humano conhecer o seu mundo. São simultaneamente contraditórios e corretos, cada um à sua maneira. Na base desta análise, a investigação-ação não é nem investigação nem ação. É o discurso organizado pela nova classe média para monopolizar simultaneamente o poder-instituído e a revolução, a teoria e a prática, a tecnologia e a crítica, num discurso único que é ao mesmo tempo crítico, emancipatório, feminista, qualitativo, interpretativo, normativo e orientado para a ação».

Ora, o que queremos defender em primeiro lugar (dando-lhe de lado, por ora, a questão do «chaos» organizado pela nova classe média), e distanciando-nos desta afirmação de Staf Callewaert, é que nos parece mais adequado à natureza complexa das Ciências de Educação recorrer, em princípio, tentativas de análise e caracterização de um processo educativo a partir do recurso à dicotomia. Um processo não terá de ser forçosamente ou aliado do instituído ou revolucionário; não tem que optar por ser exclusivamente tecnológico ou por ser elaborando numa perspectiva crítica; não tem de optar por assumir um caráter técnico ou confinar-se à elaboração e análise de situações empíricas (cf. La Mère du Monde de P. Bourdieu). Admitimos que em inúmeros casos há articulações/interações conflituais, há conflitos, gerações, contornos entre polos extremos, onde se estruturam limitações de origem diversa ligadas a quadros técnicos distintos, mas que, por vezes, se revelam bastante interessantes e criativos.

Admitimos ainda que a complexidade, a natureza metáfora e poliglota das Ciências de Educação, de que fala António, e especificamente a natureza da ação pedagógica, consistem terrenos particularmente favoráveis para que possa realmente ter lugar uma actividade crítica e emancipatória (o que se refere Callewaert) em que a pesquisa e a ação têm realmente lugar e onde, mais do que coexistirem, pesquisa e ação se estimulem mutuamente, estimulando também, como se verá adiante, aos investigadores bem como no campo social em formação, a sua capacidade de «atravessar fronteiras».

3. Importância da capacidade de atravessar fronteiras e a investigação-ação

Afirmamos, portanto, que a ação desencadeada por um professor pode ter fins de pesquisa e não somente de intervenção. Isto é, a assunção duma postura de investigação-ação por parte do professor pode funcionar como um
diapositivo de problematização, processos que estão na base do pensamento crítico e na capacidade de comunicar, vendo longe e que isso dificulte seriamente a comunicação. Um exemplo do que pode estar aqui em causa é dado por B. Sousa Santos (1995: 495) quando escreve sobre a condição do "eixo" através da seguinte citação de uma obra de Edward Said:

> "O lar e a língua são automaticamente aceites; tornam-se naturais e os seus pressupostos subjacentes tornam-se parte do dogma e da ortodoxia. O exílio sabe que esse mundo secular e constritivo, estar em casa é sempre uma ideia proibitória. As fronteiras e as barreiras, que nos protegem na segurança de um território familiar, também se podem tornar em prisioneiras, e são muitas vezes defendidas para além da razão e do que é necessário. Os exilados atravessam fronteiras, rompem com as barreiras do pensamento e da expansão."

A aquisição desta capacidade de "invejar fronteiras", que representa um formador de possibilidade de um posicionamento não etnocêntrico e a aquisição da possibilidade de olhar os grupos de formações com um olhar não dialético (Costaão e Stor, 1990) constitui o primeiro passo do desenvolvimento, por parte do professor, do que Archer (1990) chama a racionalidade transcultural. Esta racionalidade é crucial para o processo da transição da cultura e, por outro lado, para o aprofundamento da diferença dentro da escola e, mais particularmente, dentro de sala de aula. O segundo passo nesse desenvolvimento é constituído pela construção do professor-investigador, professor esse que integra os dois domínios de investigação (análise racional e explícita baseada em conhecimento, inovação e habilidade) e ensino-decisão (decisões, complexas e rápidas, intuitivas baseadas na necessidade de adaptação e no desenvolvimento de relações de apoio entre colegas). A sinergia dos dois domínios resulta no pensamento multi-referencial (multi-thinking) nas palavras de Sue Althoran, 1994.

Para contextualizar estes dois passos será importante recorrer a uma reflexão sobre o conceito de "campo de recontextualização pedagógica" a fim de identificar a autonomia relativa de que o professor poderá usufruir e que lhe permitirá, recorrendo a um pensamento multi-referencial, produzir conhecimento.

4. O campo de recontextualização pedagógica e a autonomia relativa

O conceito do campo de recontextualização pedagógica tem sido desenvolvido sobretudo no trabalho de Basíl Bernstein. Bernstein refere-se a este campo de recontextualização pedagógica como aquele espaço que gera os enquadramentos, as possibilidades e os próprios espaços da teoria pedagógica, da investigação sobre educação e das práticas educativas. Num artigo recente (ver, 1994), recorreu-se ao trabalho de Bernstein sobre este espaço de recontextualização pedagógica para terce algumas considerações. No trabalho de Bernstein são reconhecidos dois campos de recontextualização pedagógica dos textos dos sistemas educativos: o campo oficial de recontextualização e o campo de recontextualização pedagógica. Estes dois campos constituem o que Bernstein designa por o que e o como do discurso pedagógico: O "que" envolve a recontextualização disquio que é disciplinar (física, inglês, história, etc.), ao que é expressivo (as saias) e disquio que é manual (trabalhos manuais), enquanto o "como" diz respeito à recontextualização das teorias visadas das ciências sociais, nomeadamente da psicologia (1990: 190). Enquanto o campo oficial abrange as instâncias estratizadas da elaboração e implementação das políticas educativas, o campo pedagógico inclui, além dos média da educação (audio-visual, jornais, etc.) e das casas ensino (iniciando os seus leitores e os seus conselheiros), as faculdades e os departamentos de educação das universidades e dos politécnicos e as instituições de ensino e dirigida aos alunos aprendizagem e divulgação educacional. Também pode incluir campos não especializados em discursos e práticas educativas, mas que conseguem influenciar a elaboração e a implementação da política educativa oficial. E através deste segundo campo de recontextualização, e com base na formação através de investigação, que se pode, de facto, concretizar este campo citando Bernstein.
(...) podemos definir a autonomia relativa do discurso pedagógico na medida em que aos campos de recontextualização pedagógica, não só lhes é permitido ter existência, mas também fazer a prática pedagógica oficial. (...). Onde existem campos de recontextualização pedagógica que são afetivos e gostas de uma autonomia relativa, então torna-se possível para os que atuam neste campo recontextualizar teorias que por si próprios podem considerar-se ilegítimas, opostas, proporcionadoras de espaços contra-biogênicos da produção de discursos (1999: 196, 202).

Este campo de recontextualização pedagógica é, assim, absolutamente crítico para que os professores nas escolas possam fazer a gestão de diversidade. Por outras palavras, a existência do campo de recontextualização pedagógica faz com que haja apropriação, uma relocalização, uma recontextualização e a realização de um relacionamento através das instituições do ensino superior, através dos meios, através de outros meios de divulgação. Mas só a existência deste campo a possibilidade de gestão de diversidade fica extremamente limitada e eventualmente totalmente dominada pelo discurso oficial. Por outras palavras, não existe a autonomia relativa e não há a possibilidade de o discurso pedagógico se realizar como um espaço pedagógico (e não simplesmente como espaço de dominação). Nestas condições, produz-se uma situação onde os professores se desenvolvem como divulgadores de saber científico sem originar aquele ‘espírito-pedagógico’ que constitui a especificidade do campo de ensino, situação essa que possui, até certo ponto, subverter um discurso científico universalmente direcionado e que funciona em nome de outras racionalidades.

5. A produção de conhecimento através e no decurso da acção pedagógica da formação

Em consequência do que se disse acima, a produção de conhecimento pelo professor depende, crucialmente, do grau de desenvolvimento do campo de recontextualização pedagógica. Admite-se a produção de conhecimento, que pode ter lugar no âmbito da acção pedagógica, pode ser, fundamentalmente, de dois tipos:

1. Quando a acção pedagógica pode contribuir para que vá tendo lugar progressivamente um maior conhecimento de características sócio-cultural e psico-affectivas, habitualmente pouco visíveis, dos grupos que participam na acção pedagógica e dos actores sociais e formação que constituem estes mesmos grupos. Trata-se-se nesse caso, de uma situação bem evidentemente de um processo de investigação-acción em que no decurso da relação pedagógica e durante a acção (intervenção do formador), se altera o tipo, grau e qualidade dos conhecimentos bem como de comportamentos dos formandos. É que às mãos do formador que é que as mudanças vão ocorrendo no decurso da acção pedagógica, ritmo próprio ao que se refere nos estudos mais avançados que pode-se ser de aprendizagem, de interesse, de compreensão, ou de confusão, de diferentes tipos de recusa e/ou de adesão, sinais esses que permitem, por vezes, que o formador descubra aos seus formandos características sócio-culturais próprias bem como características de uma interioridade que se deslocam, de trás para diante. O efeito de investigação-acción – ver Coteio, 1995, como um trabalho de formação de professores ou num trabalho de pesquisa desenvolvido intencionalmente no âmbito de projectos de investigação-acción sobre escola e cultura (cf. Coteio e Guerreiro, 1995a). São, portanto, descobertas que vão permitindo aceder ao conhecimento de características sócio-culturais e também ideias-bomba dos alunos e dos grupos com que se trabalha. Corporizam, portanto, a produção de conhecimento, de tipo etnográfico, sobre cada aluno.

2. Quando, depois de se ultrapassar o nível de simples reconhecimento dos actores sociais em formação se chama, através das actividades anteriormente mencionadas, ao conhecimento de algumas características dos indivíduos e/ou dos grupos com que se trabalha e se usa de forma original este conhecimento para realizar não só a tradução/simplificação do conhecimento científico, a que até se faz referência e que é necessária para que as acções pedagógicas aconteçam, mas para conceber uma recria-
ção de conteúdos e uma metodologia adequada ao que está sendo ensinado.

Conforme se deu, Bernstein afirma (1988b: 471) que "o discurso pedagógico é constituído por um princípio de recontextualização que adota a mesma postura de apropriação, recolocação, reciclagem, e relações entre os discursos que se encontram a sua própria água. O sentido do discurso pedagógico nunca pode ser identificado com qualquer discurso que ele recontextualizou". Por outras palavras, o que Bernstein salienta sobretudo nesta frase é a especificidade, a originalidade do discurso pedagógico. Mas, de acordo com o que se afirmou anteriormente, poderá também admitir-se outras coisas. Esta seleção do discurso pedagógico, esta recolocação, reciclagem e recontextualização dos outros discursos para que se tomem um veículo não só de comunicação mas também de desenvolvimento do formando, se é original, se é faz, não por tentativa ou erro, mas porque se constrói como hipótese lógica de proposta educativa, viu o discurso pedagógico, poderá constituir uma situação específica de produção de conhecimento no discurso da acção pedagógica.

Poderá, portanto, verificar-se que no discurso e através da acção pedagógica, se podem produzir dois tipos de conhecimentos específicos e que não se limitam, de forma alguma, a ser o resultado da simplificação do conhecimento científico produzido por outras ciências:

- o primeiro será um conhecimento de tipo soci-antropológico sobre o grupo ou os indivíduos com que se interage, conhecimento esse que poderá talvez ser adquirido também por outras vias: por exemplo, através de uma prolongada observação participante com aquele grupo em formação e que permitiu identificar características socioculturais e até psicológicas;

- o segundo será de natureza educacional, construído a partir do primeiro mas que resulta de um cruzamento fecundo e original, pelo menos neste caso de conhecimento e contribuições teóricas do currículo, das didáticas das diferentes disciplinas; estes tipos de produção de conhecimento estão agora a revelar as suas potencialidades, pois que está frequentemente relacionadas, por exemplo, com recentes trabalhos de etnografia da matemática (cf. Gels Kajrnik, 1990).

Dos inúmeros exemplos que directamente colhemos nos trabalhos que temos visto a realizar, poderia referir-se o desenvolvimento dos seguintes dispositivos pedagógicos:

a) O processo das genealogias (que investiga o texto que dá o contexto da capacidade de aprendizagem), Raul Iruca (1993);

b) As histórias das crianças (que exploram permite simultaneamente desencadear a aprendizagem da leitura bem como facilitar conhecimentos vários, como, por exemplo, sobre os seus «quotidianos marginais» e seu conceito de tempo) (cf. Contejo et al., 1994; Corseia e Stor, 1999a);

c) Jogos e brincadeiras como dispositivos pedagógicos que a par de permitirem aceder ao conhecimento de alguns hábitos culturais dos grupos presentes, podem contribuir para um simultâneo reforço da auto-imagem pessoal e grupal e para a aquisição de saberes curriculares (Corseia et al., 1995).

6. O campo de recontextualização pedagógica e a gestão da heterogeneidade

A realização da racionalidade transcultural no interior da escola também depende da consolidação do campo de recontextualização pedagógica. Assim, este campo torna-se possível na escola o que temos referido como um processo de «tradução cultural» (Corseia e Stor, 1990). Esta processos desenvolve-se através de uma interface cultural, onde as culturas estão presentes numa situação potencial de confrontação cultural. Esta situação de confrontação cultural produz identidades eventualmente mais fragilizadas, mais permeáveis, identidades eventualmente mais vulneráveis. De facto, são os perigos e as vantagens desta situação que se está a tentar compreender nesta época em que se vive. A escola democrática refere-se a um projecto de sociedade e, eventualmente, passa pela defesa de um princípio de comumidade, de um tema de proporcionar um equilíbrio entre o que alguns autores têm chamado, por um lado, a função reguladora da escola e, por outro, a função emancipadora da escola. É também o que temos referido como o desenvolvimento, a promoção, de agentes.
escolas não possa exercer a sua hegemonia cultural apropriando-se, de uma forma direta (normalmente através de processos de avaliação anotativa), da cultura de origem dos alunos/as. É preciso lembrar que quase não conseguido foi a consolidação do campo de recontextualização pedagógica, maior risco haverá de que aconteçam duas situações aparentemente anagógicas cujo significado profundo é bastante semelhante: ou a acaulação dos grupos minoritários ou a "fokolização" no escola das culturas de origem das aprendizes.

7. A autonomia relativa e a interface entre a descontextualização do texto e a sua recriação (o campo de recontextualização pedagógica e os dois momentos da transformação do texto)

Reiterando a discussão esboçada anteriormente, é importante recordar o que afirma Bernstein:

"Quando um texto é apropriado por agentes recontextualizadores, atuando em posições deste campo, ele, geralmente, sofre uma transformação antes de sua relocação. A forma dessa transformação é regulada por um princípio de descontextualização. Este processo refere-se a mudanças no texto, na medida em que é deslocalizado e relocado. Este processo assegura que o texto não seja mais o mesmo texto:

1. O texto mudou sua posição em relação a outros textos, práticas e situações.
2. O próprio texto foi modificado por um processo de seleção, simplificação, condensação e elaboração.
3. O texto foi recontextualizado na nova localização.

O princípio recontextualizador regula o novo posicionamento ideológico do texto em sua própria colocação em um ou mais dos níveis do campo da recontextualização. Uma vez naquele campo, o texto sofre uma transformação ou um recontextualismo adicional, na medida em que se torna ativo no processo pedagógico no interior de um determinado nível. É crucial fazer uma distinção entre as duas (ou mínimos) transformações de um texto, assim como é crucial analisar as relações entre elas. A primeira é a transformação..."
do texto no interior do texto recontextualizador. A segunda é a transformação do texto transformado no processo pedagógico, na medida em que ele se torna ativo no processo de reprodução dos adquirentes. É o campo recontextualizador que gera as postições da teoria, da pesquisa e da prática pedagógica. É importante analisar o papel dos departamentos do Estado nas relações e mesmos contextos e seus campos estruturadores, bem como entre eles. (Barnes, 1996: 270-271; tradução brasileira de Tomás Tadeu da Silva).

Na base destas transformações do texto, pode definir-se o espaço que constitui a interface de educação intercultural, interface essa que, por sua vez, constitui um espaço de tradução cultural onde pode-se gerir-se a diversidade cultural (ver quadro).

As duas transformações de um texto educativo e a interface de educação intercultural

1. Produção de textos escolares – pedagogia de ensino;

   Produção → Texto - óbvio

   Princípio de D区域内至celaçao (seleção, simplificação, ordenação, elaboração do texto)

   Reprodução → Texto - escolar

   INTERFACE DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL – GESTÃO DA DIVERSIDADE

2. Produção de conhecimento tipo 1 e 2 – pedagogia de aprendizagem;

   Atribuição de processo pedagógico (o texto transforma-se pela 2ª vez):
   - Acesso ao conhecimento do grupo em formação;
   - A redefinição de conteúdos e uma metodologia adequada a contextos e aos formandos.

A interface de educação intercultural materializa a ponte entre, por um lado, a produção dos textos escolares e, por outro, os dois processos de produção de conhecimento através da ação pedagógica. Nesta interface as identidades fixas são (potencialmente) postas em causa e as subjetividades mais fragilizadas/instáveis são formadas no sentido de estas se tornarem este valoráveis à reestruturação intercultural. O grande risco inerente a este processo é a deriva do facto deste espaço ser um espaço atravessado por relações de poder. Tudo o que não seja o reconhecimento deste facto, isso é, tudo o que não tenha estas relações como pano de fundo, transforma-se em preocupações caóticas com «estilos de vida» e não, simultaneamente, com «estilos de vida» e «oportunidades da vida» (ver Stier, 1994).

8. Alguns parâmetros orientadores da formação para uma educação inter/multicultural

Quando se reflete sobre implicações e significados dos problemas que anteriormente se analisaram e sobre os quais se vê construindo a actuação do professor, quase inevitavelmente é-se conduzido a formular questões que dizem respeito ao processo de formação em geral.

Embora com frequência não tenha dado uma consciência muito clara, o professor move-se, como se poderia anteriormente, num complexo campo atravessado por relações de poder. Assim sendo, a interface onde se localiza a sua possibilidade de intervenção corre o risco de se estruturar reduzindo-o a ser um instrumento, um executor de orientações monoculturais hegemónicas decorrentes do centro do sistema.

Se, como atrás se fez referência, o quadro teórico em que se pretende encarar a actuação do professor, o concebe como um agente capaz de consciencializar, e até desenvolver, espaços de autonomia (relativa) existentes no sistema, e se se encara o professor como um agente que alarga as preocupações que tem com estilos de vida dos seus alunos a preocupações com oportunidades de vida desses mesmos alunos, então é necessário identificar implicações que a existência de um agente com estas características acarretam para a identificação das linhas orientadoras do processo da sua formação.
Sabe-se que as condições em que o professor é, em geral, tradicionalmente socializado como cidadão, como aluno, e – sobretudo – como professor, o predisporão, à partida, para ser um agente da continuidade, da reprodução. Portanto, se o quadro teórico escolhido privilegiar a promoção do docente preocupado com a diversidade e com um processo de «negociação» da diferença, então é necessário reflexão, de uma forma global, sobre as características do processo de formação que se procura implementar: é que, para além das preocupações que tradicionalmente orientam a formação do docente de quem se espera que seja detentor dos conhecimentos necessários para desencadear nos seus alunos os saberes disciplinares curricularmente tidos como importantes (docente esse em trabalhos anteriores se designou por «professor monocultural» – Stoer, 1994), outras preocupações terão de estar presentes na formação, porque outras expectativas se geram sobre as suas atitudes e formas de actuar. Os efeitos destas outras preocupações conjugam-se com as preocupações tradicionais para produzir um novo compósito: o «professor inter/multicultural».

Pensou-se que, pelo menos, seria importante favorecer nesse professor o desenvolvimento de características que o tornem capaz de:

- se questionar sobre resultados obtidos pelos seus alunos e eles não forem muito positivos (professor vulnerável);
- se dar conta da existência de uma heterogeneidade maior ou menor dos alunos com que trabalha (professor não daltônico);
- analisar, identificar e compreender características que informam essa heterogeneidade (professor investigador da área do etno-sociologia);
- questionar a adequação de métodos e conteúdos a cada grupo de alunos (professor investigador educador);
- recriar os conceitos de ensino/aprendizagem de que se socorre de forma a adequá-los à população com que trabalha (professor investigador educador).

Por outras palavras, pretende-se que seja abalada a segurança que estrutura o professor por detrás de aseunções de rotina, cujos efeitos são claramente reprodutores (segurança essa que lhe permite culpabilizar os alunos pelos resultados menos favoráveis que vão acontecendo). Pretende-se, portanto, vulnerabilizar o professor tornando-o mais flexível. Pretende-se também que ele seja capaz de produzir conhecimentos de tipo sócio-antropológico sobre os alunos com que trabalha. Pretende-se, ainda, que, consciente das relações de poder que o rodeiam, tenha a possibilidade de gerir a diversidade com que se depara, de gerir a sua actuação reorientando conteúdos, metodologias e materiais de acordo com o contexto dos formandos.

As tarefas que têm sido feitas a nível da construção de currículos de formação em conteúdos sociais e ideológicos diversificados, as dificuldades, os efeitos relativos, as instalações que se têm experimentado nesta área de trabalho, o facto desses diferentes currículos serem elaborados segundo diferentes orientações teóricas concorrem a múltiplas técnicas e estratégias de actuação, tudo reforça a complexidade da complexidade de que se reveste o processo de formação de adultos. Por outro lado, também se vai compreendendo que a «possibilidade de acontecer (realmente) formação» no âmbito de currículos de formação é, de certo modo, limitada.

Em trabalhos anteriores (cf. Contiño e Stoer, 1995b), salientava-se a importância de se procurar organizar uma proposta de formação de qualidade. Portanto, afirmou-se que a formação a nível do desenvolvimento e sobretudo de mudanças de atitude só teria realmente lugar em cada formando se também essas propostas (decorrentes de um quadro teórico-ideológico mais ou menos explícito) não fossem claramente distintas de toda e toda a estruturação que se foi construindo anteriormente, no decorrer do longo processo de socialização que sempre acontece ao longo da vida de um adulto.

No entanto, de vista, portanto, situações que podem construir-se como limitações à possibilidade de que aconteça formação, e que se situam a nível do 'terreno interior da formação' de cada formando (Stoer), o que se está afinal a discutir aqui será o conceito de 'formação de qualidade' (que então se referiu não explicitamente e seu significado) no que respeita a preocupações com a questão da diversidade.

Não se pode discutir no âmbito deste trabalho nem a importância nem aqueles conteúdos e metodologias que tradicionalmente estão, por um lado geral, presentes na formação de professores e que os habilitam a saber, as obras científicas, acompanhados dos conhecimentos das didácticas das disciplinas que existiam. Habitualmente, este é o terreno onde se controla o 'professor monocultural' (boobrigado pelo ritmo do sistema educativo – Stoer,
1994). No entanto, mesmo aqui poderá questionar-se se esta gama de aprendizagens representa, forçosamente, uma localização do processo de formação exclusivamente a nível do trabalho com a reprodução dos textos escolares, acompanhada do esforço de os seleccionar, simplificar, condensar a fim de tornar esses textos inteligíveis e, portanto, transmissíveis aos alunos. Este tipo de questão, solucionado no âmbito do Ensino Superior, será objeto de uma reflexão posterior.

O que se pretende aqui é somente apontar algumas orientações que se nos figuras deveriam estar presentes se se pretende estimular no professor a capacidade de trabalhar sobre os seus alunos (formação para a educação multicultural) e para os seus alunos (formação para a educação intercultural). Por outras palavras, o que está em causa é uma tentativa de identificação das características de uma formação que possa estimular a concretização do que temos designado como a interface de educação intercultural. Essa concretização realiza-se através do desenvolvimento do professor não cultivado: um professor investigador e conhecedor preocupado em promover aos seus alunos bilinguismo cultural, portanto, um professor cujas preocupações com a diferença, com a diversidade, não sejam submetidas e paralisadas pelas preocupações, habitualmente hegemoniais, inerentes às práticas monoculturais.

Assim, a concretização da interface de educação intercultural sugere uma formação em que:

* sejam contemplados conteúdos das áreas da Antropologia, Sociologia e História (que constituem o que Châderas - 1986 - denominou de "tríângulo disciplinar"). Admite-se que a formação no âmbito destas temáticas poderá favorecer no adulto em formação, uma compreensão, uma capacidade de leitura reflexiva e crítica da realidade profunda, que de situações globais que enquadraram e condicionaram os diferentes actores sociais, quer dos contextos locais em que eles se situavam, capacidade essa que poderá contribuir para o desenvolvimento de características do professor multicultural;

* uma formação em Educação que se admete poder suscitar capacidades de gestão da diversidade e de gestão do currículo, enconrado propostas educativas adequadas ao contexto e aos formandos com que trabalha em termos de dispositivos pedagógicos.

Em consequência do que atrás se referiu e que temos vindo a defender neste trabalho, admite-se ter crucial que esta formação seja pensada visando o desenvolvimento de uma constante atitude de investigação que informará não só os processos de aquisição dos diferentes conteúdos, mas oferecerá uma forte componente de conhecimento e de práticas de métodos de pesquisa. De entre estas será de privilegiar a metodologia de investigação-ação, pois que este parece favorecer o desenvolvimento do professor não só de uma postura questionante, analítica e crítica face à realidade, face aos significados por vezes não explicados das situações com que se debranca, mas também de simultâneo posicionamento de intervenção e de agência face a esses mesmos problemas. Admite-se que será ao abrigo do caráter metafórico da investigação-ação a que atrás se fez referência, será na interface destas duas vertentes que se interpenetram e interagem que poderá ocorrer a conceção de dispositivos pedagógicos adequados àquela realidade, cujo objectivo final é o dominio por parte de cada aluno e aluno de um bilinguismo cultural como estratégia, não só de sobrevivência, como de acesso ao poder por parte dos grupos minoritários e o usufruto activo de cidadania numa sociedade baseada na economia de mercado.

Assim sendo, poderá admitir-se que a teoria crítica (em que se insere aliás a investigação-ação) constituirá o quadro teórico estruturante de um processo de formação do adulto formador intercultural. Em conclusão, pensamos que o conhecimento produzido no decurso da ação pedagógica através de uma metodologia de investigação-ação não só testemunha a capacidade explicativa das Ciências Sociais no campo educativo, como demonstra a possibilidade deste conhecimento informar práticas orientadas para a transformação social.

Correspondência: Luís Cottarella e Stephen R. Door, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Rua Campo Alegre, 1555, 4150 Porto (e-mail: vwr@psic.up.pt)
Bibliografia


STORI, Stephen R. (1996) "Construindo a Arte Modernista através do "Câmbio de Reconstrutiviza-

PEDAGÓGICO", Educação, Sociedade & Cultura, 1, 954, 7-27.